

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika õppekava

Triinu Soro

KOLMANDA KLASSI ÕPILASTE SUULINE VAHENDATUD TEKSTILOOME

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Kaja Plado

Läbiv pealkiri: Vahendatud tekstiloome

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Kaja Plado (MA, eripedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Kaja Plado (MA, eripedagoogika)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

Kokkuvõte

Käesolevas töös analüüsiti spetsiaalse hindamisskaala alusel narratiivi makro- ja mikrostruktuuri kategooriaid eakohase kõnearenguga 3. klassi õpilastel. Töö eesmärk oli kirjeldada vahendatud tekstiloomet makro- ja mikrostruktuuri tasandil. Uuringus osales 18 õpilast, kes jutustas õpiku varem käsitlemata teksti „Presidendi müts“ järgi. Jutustuste hindamisel selgus, et kõige paremad tulemused on õpilastel sissejuhatuse ning siduvate vahendite kasutamise kategoorias; kuid vähene oskus erinevate sõnadega viitamises – kasutatakse vähe asesõnu ning sünonüüme. Uurimistulemustest ilmnes, et õpilastele loetud originaaltekstiga võrreldes olid laste vahendatud jutustused lühemad, osa informatsiooni jäeti välja ning mõni laps lisas omapoolseid täiendusi. Sellest olenemata on laste jutustamisoskus heal tasemel, kuna enamasti ühtis õpilaste loodud jutustuste struktuur originaaltekstiga, neis olid olulisemad struktuuri osad: käivitav sündmus, reaalne tegevus ning tagajärg. Jutustamisoskuse arendamisel tuleks enam tähelepanu pöörata erinevate lausetüüpide kasutamisele ja asesõnade ning sünonüümide õpetamisele. Lisaks sooviti teada, kui palju on õpikutes jutustamiseks sobivaid tekste, mis toetaksid vahendatud tekstiloomes oskuste kujundamist või arendamist. Tekstide liigitusel selgus, et õppekirjanduses on jutustavate tekstide osa suur, kuid jutustamisoskuse arendamiseks pole kõik sobivad. Märksõnad: vahendatud tekstiloomed, makro- ja mikrostruktuur, jutustamisoskus

Abstract

Mediated text creation of third-grade students

In this paper narrative macro-and micro-structures and their categories were analysed on the basis of certain scale. The sample consisted of third class students with proper speech development. The aim of the paper was to describe mediated text creation at the level of macro-and micro- structures. 18 students participated in the study, retelling a new text ('President's Hat') from the study book. In the assessment process it came out that the best results were gained in the category of introduction and linking words and the poorest results were in the use of different words – too few pronouns and synonyms were used. The results of the study showed that students' stories were shorter than the original text, some information was left out and a couple of children added extra details. In spite of this, students' skill of retelling is good as the structure of stories mostly coincided with the original, containing the most important parts of the structure: trigger event, real activity and result. When developing the retelling skill, more attention should be paid to the usage of different types of sentences and teaching pronouns and synonyms. In addition, it was found out how many texts in study books are suitable for retelling in order to support the formation and development of mediated text creation skills. The classification of texts showed that the part of texts, suitable for retelling is big but not all of them are good for developing the retelling skill.

Keywords: mediated text creation, macro-and micro-structures, the retelling skill

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Teksti mõiste, selle tunnused ja liigid.....	5
Narratiiv ja selle struktuur.....	6
Teksti mõistmine.....	9
Tekstiloomed.....	11
Töö eesmärk ja uurimisülesanded.....	14
Metoodika.....	15
Katseisikud.....	15
Mõõtvahendid ja protseduur.....	15
Kodeerimine.....	16
Tulemused.....	18
Arutelu.....	26
Tänuõnad.....	29
Autorsuse kinnitus.....	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad.....	33

Teksti mõiste, selle tunnused ja liigid

Teksti kui keelekasutuse väljundit on defineeritud mitmeti. Enamasti peetakse tekstiks nii iga verbaalset üksust, kui mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit, mille pikkus võib ulatuda sõnast raamatuni. Tekst võib olla suuline või kirjalik, monoloogiline või dialoogiline; tavapäraselt üksus, mis on pikem kui lause (J. Mikk, 1980; F. Karlsson, 2002; K. Karlep, 2003; R. Kasik, 2007). Tüüpiline tekst on struktuurilt sidus ja semantiliselt koherentne tervik. Teksti lausetes kehtivad struktuurisuhted ja lausete vahel kohesioonisuhted (T. Hennoste, 1986; F. Karlsson, 2002). Oluline tunnus teksti õnnestumise hindamisel on semantiline koherentsus, mis ei avaldu alati nähtavate seostena, vaid põhineb järeldustel (H. Õim, 1981; F. Karlsson, 2002). Järeldamine sõltub teadmistest keelest, maailmast ning situatsioonidest, millest tekst räägib (T. van Dijk, W. Kintsch, 1983; F. Karlsson, 2002).

Omavahel korrektselt seotud laused, kindel struktuur ning teema tagavad temaatilise ja sisulise terviku. **Terviklikkus** tähendab, et tekstil on kindel struktuur ja piirid, algus ja lõpp (R. Kasik, 2007). K. Karlep (1998, 2003) peab terviklikkust psühholingvistiliseks kategooriaks, mille üle otsustab tajuja.

K. Karlepi (2003) arvates võib sidusaks tekstiks nimetada ka kahte mõtteliselt seotud lauset. Tekstis peab seega iga lause olema vähemalt ühe kohesioonisideme kaudu seotud mingi sama teksti teise lausega (T. Hennoste, 1986). Teksti **sidusus** ehk kohesioon ilmneb enamasti sõnavalikus; sidusust kajastab lausete sisuline haakumine tekstis ning vormiline sidusus (F. Karlsson, 2002; K. Karlep, 2003). Tekstis on laused seotud paralleel- või ahelseose abil. Paralleelseose puhul on kogu lauserühma või ka teksti ulatuses laused samateemalised. Iga järgneva lausega lisandub objekti või nähtuse kohta uut infot. Ahelseose puhul liigub mõte ühelt objektilt teisele, mille tõttu muutub eelneva lause reema (uus teave) järgneva lause teemaks (teadaolev informatsioon) (K. Karlep, 1998).

Sidusust liigendatakse mitmel moel, kuid üldise arusaama järgi on kohesioon lausete semantiline seotus, mis väljendub leksikaalsete ja grammatiliste vahendite kaudu (T. Hennoste, 1986). Leksikaalsetest vahenditest kasutatakse otsest kordust, ellipseid, antonüüme, sünonüüme, eri üldistusastmega sõnu, samatüvelisi tuletisi ja liitsõnu, temaatilisi sõnarühmi, ase-, määr- ning arvsõnu. Grammatiliste vahendite loetelu koosneb tegusõnade samadest ajavormidest, sõnajärjest, sidenditest, üldlaienditest ja sarnastest lausekonstruktsioonidest (M.A.K. Halliday, R. Hasan, 1997; Karlep, 1998; 2003).

Sidusad tekstid võivad erineda nii sisult kui struktuurilt; mistõttu võib neid grupeerida erinevalt. Tulenevalt väljendatava info eesmärgist, jagunevad tekstid kirjeldavaks, jutustavaks, arutlevaks ning spetsiifiliseks (K. Karlep, 1998). R. Kasiku (2007) järgi on tekste võimalik liigitada sõltuvalt vajadusest kasutada keelt erinevatel eesmärkidel. Ta jaotab teksti kolmeks erinevaks tüübiks: 1) kirjeldav ehk deskriptiivne tekst; 2) põhjendav ehk argumenteeriv, 3) jutustav ehk narratiivne. Jutustava teksti peamine funktsioon on teatud perioodi vahemikul toimunud sündmuste edastamine ajalises järgnevuses. Alguses esitatakse enamasti teema ja tegelane, järgnevalt räägitakse, mida ta tegi. Eesmärgiks on anda edasi infot isikute või institutsioonide tegevuse kohta. Niisugune tekst on tüüpiline näiteks rahvajuttudele, ilukirjanduslikele jutustustele, elulugudele, ajaloolistele ülevaadetele (L. Lindström, 2000; R. Kasik, 2007; M. Väljataga, 2008).

Narratiiv ja selle struktuur

Narratiiv on kõikides kultuurides esinev universaalne tekstitüüp. See on ka üks vanemaid tekstitüüpe, kuna inimkond on ilmselt lugusid jutustanud ajast, mil on omandanud kõne. Narratiiv annab edasi nii toimunud, kui kujutletavaid sündmusi; teisisõnu võiks narratiiv tähendada lugu, jutustust või jutustavat teksti (L. Lindström, 2000; M. Väljataga, 2008). Käesolevas töös keskendutakse narratiivile, kui jutustavale tekstile.

Tavapärasemad jutustused ehk narratiivid on meie igapäevasest elust pärinevad lood, anekdoodid, muinasjutud ja romaanid. Nende funktsiooniks on kõige üldisemalt referentsiaalne - keskpunktiks on sündmus ise ja narratiivi sisu ning sotsiaalne ja emotiivne funktsioon - on isikust lähtuv, ehk antakse edasi isiklike tundeid, väljendatakse oma huve ja suhtumist. Viimatinimetatud on peetud ka narratiivi primaarseks funktsiooniks (L. Lindström, 2000).

Mõistele narratiiv on keeleteaduses antud mitu definitsiooni, kuid täielikku konsensust pole saavutatud (L. Lindström, 2000). Teatud ühisosana on erinevad autorid leidnud *tegevuse kirjelduse ajalises järgnevuses, kindla teema olemasolu, objekti või nähtuse, kellest või millest jutustatakse* (L. Lindström, 2000; R. Kasik, 2007; M. Väljataga, 2008; P. Soodla et al., 2010). Narratiiv on olemuselt tekstitüüp, mis eeldatavalt köidab lugeja või kuulaja tähelepanu selles esinevate üllatuslike, põnevate või õpetlike olukordadega (M. Väljataga, 2008).

R. Kasiku (2007) käsitus on jutustavale tekstile omased järgmised kriteeriumid:

- a) ajavorm on lihtminevik,
- b) öeldiseks on tavaliselt tegevusverbid,
- c) esinevad tegevust väljenduvad laused (keegi tegi mida),
- d) esinevad aja- ja kohaväljendid (kus ja millal midagi juhtus),
- e) lause alus väljendab aktiivset tegijat.

Ka V. Vorobjova (2005) nimetab jutustavat teksti iseloomustades lausete semantilises ülesehituses samu tunnuseid, mis kindlustavad mõtte järjepideva edasiandmise lausete kaupa ning ahelana. V. Vorobjova arvates ongi ahelseos ja kronoloogiline järjestus jutustavas tekstis kõige sagedamini esinev tunnus.

Narratiivne tekstitüüp eristub topeltkronoloogia ja kogemuslikkuse poolest teistest tekstiliikidest, nagu argumentatsioon, kirjeldus, ekspositsioon, seletus, analüüs, instruksioon, vestlus vms. Sellegipoolest on lugude abil võimalik veenda, väidelda, seletada, õpetada, vestelda, agiteerida jne. (M. Väljataga, 2008).

L. Lindström (2000) toob narratiivi kirjeldades välja suulise ja kirjaliku esitusviisi erisused: suulise narratiivi puhul identifitseerib jutustaja ennast ühe loos osalejaga; kirjaliku narratiivi puhul ei pruugi see ilmned.

Narratiivis ja tekstis üldisemalt saab eristada mikro- ja makrostruktuur (T. van Dijk; W. Kintsch, 1983). Minimaalseks teabeüksuseks peavad autorid propositsiooni, milles on predikaat ning üks või mitu argumenti. Väikseim teabeüksus on seejuures mikro- e. tuumpropositsioon, mille vaste keeles on baaslause. Ka F. Karlsson (2002) märgib predikaati ja argumenti minimaalse teabeüksusena. Reaalsed laused koosnevad enamasti mikropropositsioonide ahelast (liitlaused, koondlaused, laiendatud lihtlaused) moodustades seega teksti lokaalse e. mikrostruktuuri. Koondatult moodustavad mikropropositsioonid üldistatud teabeüksusi ehk makropropositsioone, mis omakorda loovad tekstile hierarhilise makrostruktuuri ehk globaalse struktuuri. Makrostruktuur iseloomustab teksti tervikuna, hõlmates süžeed, teemat, peamõtet, skeemi, plaani ning organiseeritust (T. van Dijk, W. Kintsch, 1983).

Makrostruktuuri omavahel hierarhiliselt seotud kategooriaid nimetatakse jutugrammatika mudeliks (N. L. Stein, C.G. Glenn, 1979). Autorite sõnul on need kategooriad, mis esindavad teabeüksusi – olemas igas jutustuses. Nad jaotavad jutugrammatika mudeli (Story Grammar Model) põhimõtteliselt kaheks omavahel läbipõimunud süsteemiks, milles on järgmised kategooriad: taustainfo ja episoodisüsteemid.

Taustainfoks loetakse konteksti ja tegelaste kirjeldamist ning tutvustamist. Taustainfo annab aluse jutustuse jätkamiseks ja tavapäraselt esitatakse see jutu alguses.

Juhtudel, millal on vaja uusi tegelasi või mingit uut olukorda tutvustada, antakse taustainfot ka jutu keskel. Episoodisüsteemid, mis koosnevad ühest või enamast omavahel seotud episoodist, mis annavad edasi tegelasest lähtuvaid sündmusi ning eesmärke (N. L. Stein, C.G. Glenn, 1979). Ka Eestis on hakatud läbi viima mitmeid uuringuid laste jutustamisoskuse väljaselgitamiseks. Mitmed eesti autorid (K. Mäesaar, 2010; P. Soodla jt, 2010; T. Teiter, 2010; P. Soodla, 2011) on kasutanud laste jutustuste makrostruktuuri hindamisel Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudelit.

Jutugrammatika mudelis jaotavad N. L. Stein ja C.G. Glenn (1979) ühe episoodiga narratiivi järgmiselt:

- a) taustainfo ehk sissejuhatus (setting) - tutvustatakse tegelasi, tegevuse aega ja kohta;
- b) käivitav sündmus (initiating event) – antakse edasi probleemne ja lahendust vaja sündmus, enamasti on algatav sündmus loo alguses;
- c) sisemine reaktsioon sündmusele (internal response) – tegelase tunnete, mõtete ja eesmärkide edastamine, tavaliselt järgneb algatavale sündmusele;
- d) sisemine plaan (internal plan) – tegelase kavatsus olukorra lahendamiseks;
- e) tegevus (attempt) – reaalne tegevus olukorra lahendamiseks;
- f) tagajärg (consequence) – tuuakse välja tegevuse tagajärg ehk kõik tegelase tegevusest tulenev;
- g) reaktsioon (reaction) – tegelase reaktsioon lõpptulemusele, edastatakse tema emotsioonid ja käitumine, see on ühtlasi ka loo lõpp. Sisemine reaktsioon käivitavale sündmusele ja reaktsioon lõpptulemusele on sarnased kategooriad, kuid evivad teatud erisust, nimelt reaktsioon lõpptulemusele ei oma eesmärki ega jätkuvat plaani tegevuseks.

Autorid peavad episoodi ülesehituses tähtsaimaks kolme tegurit. Need on **käivitav sündmus**, **reaalne tegevus** ning **tagajärg** (N. L. Stein, C.G. Glenn, 1979).

Mikrostruktuuri moodustavad väiksemad keeleüksused, nagu sõnad, laused, grammatilised väljendusvahendid ning sõnade- ja lausetevahelised seosed (T. van Dijk, W. Kintsch, 1983).

Mikrostruktuuri üks tunnus on sidusus ehk koheksioon. Teksti moodustamine koherentseks üksuseks oleneb kõneleja oskusest moodustada ja integreerida lausesisest struktuuri ning lausungitevahelist sidusust (M.A.K Halliday; R. Hasan, 1989). Tekstis sisalduvad loogilisi

seoseid väljendavad sõnad – sidendid ja muud seosesõnad – kergendavad teksti lugemist ja mõistmist (T. Hennoste, 1986; F. Karlsson, 2002; K. Karlep, 2003; R. Kasik, 2007). Narratiiv, kui vormilt ja sisult sidus ning terviklik tekst, on oluline vahend kõnearengu hindamisel, sest annab põhjaliku ülevaate lapse keelelistest ja kognitiivsetest oskustest. Samuti näitab narratiiviloomed sotsiaalset ning pragmaatilist arengut ehk kuulaja ja suhtlussituatsiooniga arvestamise oskust. Narratiiviloomed eeldab lingvistilist kompetentsust, seega saame narratiivi analüüsides hinnata, missugused on lapse süntaktilised, semantilised ja grammatilised oskused (E. Leinonen et al., 2002).

Teksti mõistmine

Teksti mõistmise peamised tegurid on keeleline mõistmine ja teksti personaalne tõlgendus. Keeleline mõistmine on esmane, personaalne tõlgendus teisene protsess tekstist arusaamisel. Teksti mõistmine on pigem teksti tõlgendamine, mis sõltub teksti ning teksti tajuja teatud suhte tulemustest (E. Voltein, 2002).

Mõistmine on reaalse maailma esemete ja nähtuste vaheliste seoste tunnetamine ja loomine; sõnatähenduste tundmine, lausete mõistmine ja nende tähenduste ning mõtete ühendamine. Tajuja *teadmised* ning varased *kogemused* evivad oma osa teksti mõistmisel. Mõistmine oleneb tajuja teadmistest, varasematest kogemustest, mistõttu esineb tekstist arusaamisel lahknevusi (J. Mikk, 1980; T. van Dijk, W. Kintsch, 1983; H. Õim, 1981; K. Karlep, 1998; M. Hallap, M. Padrik, 2008; K. Plado, 2008).

K. Plado (2008) on kirjutanud, et teksti mõistmiseks on vaja kuulates või lugedes luua kujutluspilt kirjeldatavast situatsioonist või nähtusest, teisisõnu „vaadata kõrvadega“ - mõista tekstis väljaõeldut, lisades olemasolevad kogemused ja teadmised.

Otsene tekstist saadav teave on tekstibaas –semantiline kujutus teksti sisust. Tekstibaas ühendatult tajuja kogemustega ning teadmistega annab ainekst situatsioonimudeli loomiseks. Mõistmiseks tuleb keeleüksuste tähenduste kaudu jõuda ütluse (teksti) mõtteni – situatsioonimudeli loomine teksti tajumisel on aluseks teksti mõttest arusaamisele (T. van Dijk, W. Kintsch, 1983; K. Karlep, 1998, 2003).

Tekstist eraldatud lause omab tähendust, kuid tajudes seda lauset konteksti- või situatsiooniväliselt jääb väljendatud mõte mõistmatuks. Keeleüksuseid (lausete järgnevus tekstis, sõnajärg lauses), mis on tekstis lineaarselt paigutatud, saab teksti tajudes järjepidevalt

konstrueerida kõrgema tasandi keeleüksusi nende hulka kuuluvatest madalama tasandi üksustest (K. Karlep, 1998, 2003).

Teksti mõistmine sõltub erinevate *kognitiivsete strateegiate* (seoste loomine, järeldamine, tuletamine, üldistamine, peamõtte leidmine, tuletamine, ajas edasi-tagasi liikumine ning protsessi monitooring) kasutamise efektiivsusest. Kognitiivsete strateegiate funktsioon teksti mõistmisel on tekstibaasi ning seejärel situatsioonimudeli konstrueerimine (van Dijk & Kintsch, 1983). Tajuja kasutab kognitiivseid strateegiaid, mis on K. Karlepi (2003) sõnul vaimsete võimete kogum, valikuliselt ning enamasti teeb seda alateadlikult. Kognitiivsete strateegiate esitajad - T. van Dijk ja W. Kintsch (1983), kirjeldavad strateegiaid järgmiselt:

Propositsioonistrateegiad kujutavad endast minimaalsete teabeüksuste – propositsioonide mõistmist. Nimetatud strateegia sisaldab tekstiloomes ja – taju oskusi. Tavapäraseks vasteks propositsioonile on baas-, ehk tuumlause. Enamasti koosnevad reaalsed laused mitmest liitpropositsioonist (laiendatud lihtlaused, liitlaused). Lause tähenduse mõistmiseks tuleb lahti mõtestada lause propositsionaalne koostis.

Lokaalse sidususe strateegiad loovad lausete vahel seosed. Enamasti on tegemist kõrvuti asetsevate lausete või lauseosade tähenduste ühendamisega tervikuks. Tervikut ei pruugi tekkida, kui tekstis on hulk argiteadmisi sõnastamata ning need jäetakse selgitamata. Makrostrateegiad loovad tervikliku ja üldistatud kujutluse tekstis kirjeldatud sündmustest. Makrostrateegiate valdamist näitab oskus sõnastada peamõtte, kokkuvõtlikult ümber jutustada, luua kokkuvõtet ning illustreerida teksti. Selle strateegia käivitamiseks võib luua üldistuse tekstilõigust, lisaks mõjuvad abistavalt teksti pealkiri, temaatiline sõnavara ning juba mainitult - sissejuhatavad laused.

Skeemistrateegiad on makrostrateegiate alaliik; erinevuseks makrostrateegiast on toetuda kujutlustele teksti struktuuris, mis toetub kujutlusele (skeemile) tekstide struktuurist ehk ülesehitusest.

Produktsioonistrateegiad realiseeruvad, kasutades skeemi- ja makrostrateegiaid. Nimetatud strateegia sisaldab tekstiloomes ja – taju oskusi. Lisatakse detaile, täpsustatakse ideid (propositsioone) ning analüüsitakse tervikut.

Pragmaatilised strateegiad on olulised situatiivsete dialoogide puhul ja ilukirjanduslikke tekste analüüsides. Selliste tekstide mõistmise ja ka loome puhul on vaja mõista sotsiaalseid tegureid nagu tegelaste rollid, arvamused, hoiakud, kavatsused ja kultuuriline taust.

Teksti mõistmiseks ning selle lihtsamaks tegemiseks annab J. Mikk erinevaid soovitusi makrostruktuuri osas. Esmane tasand tekstist arusaamisel on *sõnade mõistmine*. Sõnade mõistmiseks tuleks vältida võõrsõnu ning mitte liialdada oskussõnadega, pikkade ja harva esinevate sõnadega. Tema sõnul on lühemate lausetega tekst paremini mõistetav (<http://kodu.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm>).

Teksti mõistmise ning sõnavara arendamise olulisus põhikoolis tuuakse välja Põhikooli riiklikus õppekavas (2010), milles esimese kooliastmes on sätestatud vajadus, lisaks tehnilisele lugemisoskusele, õppida tekstiga tööd tegema.

Esimese kooliastme õpilased mõistavad loetust pigem konkreetseid tegevusi ning selgesõnalist teksti (nn sündmuste mõistmise tase). Mõistmatuks võib jääda teksti peamõte ning oskus siduda teksti tervikuks (D. Kaplan, 2013). Põhjuseks on eri autorite sõnul nooremate õpilaste vähesed üldteadmised, kogemused ning töömälu maht, mille tõttu on raske üheaegselt meeles hoida vajalikke teksti osi, neid seostada omavahel ja lisaks seostada loetut isiklike üldteadmistega (J. Mikk, 1980; T. van Dijk, W. Kintsch, 1983; K. Karlep, 1998; K. Plado, 2002; M. Hallap, M. Padrik, 2008; D. Basabara et al., 2013; D. Kaplan, 2013). Samas on nii lugemisoskust kui üldteadmisi (tekstis esinevate tühimike täitmiseks, õigete lugemisstrateegiate valikuks) võimalik arendada järjepideva tööga, tekste lugedes ja töödeldes. Lapse arenguga suureneb tema lugemissoravus, sõnavara ning kogemused/teadmised (D. Kaplan, 2013).

Õpikutes olevad tekstid osutuvad keerulisteks ja raskesti mõistetavateks; töövahendi eesmärgiks olev õpilase abistamine uue materjali omandamisel sageli ei toimi. Tekstid on keerukad, mille näitajateks on pikad laused- seega raskema konstruktsiooniga ja raskemini mõistetavad sõnad. Tekst peab vastama keelevaldamise tasemele, ehk olema nii struktuurilt kui sisult jõukohane (R. Tambet, 1997).

Tekstilooime

Kõne mõistmine loob eeldused teksti mõistmis- ja loomeoskusteks. Tekstilooime saab alguse *motiivist*, sellele järgnevast *kavatsusest* mingil eesmärgil kellelegi millestki rääkida/öelda (K. Karlep, 2003). Narratiive saab moodustada kahel viisil: iseseisvalt luues (*vahendamata narratiiv*) või ümber jutustades (*vahendatud narratiiv*) (E. Leinonen et al., 2002). Vahendatud tekstilooime on oskus taastada loetud või kuulatud teavet.

Ümberjutustusel käivitub originaalteksti eelnev mõtestatud tajumine ning mälu säilitamine (K. Karlep, A Kontor, 2001). Ümberjutustuse puhul on oluline sisend, ehk kuidas laps originaalteksti mõistis, kuivõrd palju tähele pani ning mälu säilitas.

Üldjuhul on vahendatud teksti loome lapse jaoks lihtsam, kuna on varem teksti tajunud (K. Karlep, 2003). Iseseisva narratiivi loome on spontaansem ning annab parema ülevaate lapse narratiivi loome oskusest (E. Leinonen et al., 2002). Uurijad T. Teiter (2010), K. Mäesaar (2010), P. Soodla (2011), M. Lahtein, (2014) ja K. Tupits, (2015) on uurinud vahendatud ja vahendamata suulist tekstiloomet. Tekstiloomes, sh jutustuse genereerimine nõuab erinevaid **osaoskusi**: teemakohase materjali valik, materjali järjestamine, teksti sõnastamine (so. teabe jaotamine lausete vahel, sõnavalik, lauseloomed, lausete seostamine) ning teksti täiendamine-parandamine (K. Karlep, 1998). Jutustuse koostamine sõltub seetõttu kõneleja, kirjutaja ning tajuja teadmistest; lisaks keeleüksuste ja nende kasutamisoskuste valdamisest (K. Karlep, 2003).

Tekstiloomed alged ilmnevad lapsel kahe – kolme aasta vanuses, millal tema jutustamine piirdub täiskasvanuga peetavas dialoogis (M. Hallap, M. Padrik, 2008). Monoloogilisele kõnele vastusrepliikides järgneb enama kui ühe baaslausungi kasutamine või nende ahelateks ühendamine, millest omakorda on kujunemas sidustekst (K. Karlep, 2003).

Jutustamisoskuses toimuvad viie – kuue aasta vanuses suured muutused, nimelt sisekõne kujunemise algus ning mälu muutumine juhtivaks tunnetusprotsessiks. Jutustamise eelduseks on piisav sõnavara ja mitmekülgne lausemallide kasutus (M. Hallap, M. Padrik, 2008).

Kujunev sisekõne võimaldab omandada metakeelelisi oskusi, s.t õppida lugema ja kirjutama (K. Karlep, 1998). Kuue – seitsme aastased lapsed suhtlevad aktiivselt nii eakaaslaste kui täiskasvanutega, teemaks on enamasti inimestevahelised suhted. Täiskasvanu abiga laps mõistab ning oskab väljendada kõnes tundeid ja emotsioone. Koolieelik koostab jutu tegevus- ja olupildi järgi, andes edasi põhisisu koos mõningate detailidega; mõistab mõttelüngaga tekste (kui stsenaarium/sündmus on tuttav) ning tuletab puuduvat info ise või küsib abi täiskasvanult. Lapsel ilmnevad ka planeeriva kõne elemendid: kogemuste põhjal räägib oma tulevases/kavandatavast tegevusest (M. Hallap, M. Padrik, 2008). Laste jutustustes on ülekaalus kõrgeenenud situatiivsus, neis puudub leksikaalne ja grammatiline täpsus ning pole kasutatud hinnangulisi väljendeid (arvatavasti, nähtavasti, minu arvates).

Nii võib järeldada, et kuue- ja seitsmeaastaste laste jutustused on küll laialivalguvad (K. F. Sedov, 2004), kuid sisaldavad juba põhilisi täiskasvanu narratiividele omaseid komponente ning lapsed on võimelised produtseerima tervikliku narratiivi struktuuri, milles on vähemalt kolm kõige olulisemat jutugrammatika komponenti – käivitav sündmus, tegevus ning tagajärg (N. L. Stein, C. G. Glenn, 1979; D. Hughes et al, 1997; E. Leinonen et al., 2002; P. Soodla, 2011).

Koolieas areneb jutustamisoskus eelkõige infoüksuste poolest ning 11-12-aastaselt suudavad lapsed enamasti luua kompleksseid ja hõlmavaid episoodide, mis koosnevad üksteise sisse põimunud plaanidest, tegevustest ja eesmärkidest või sisaldada nalja või mingit ootamatut probleemi eesmärgi saavutamisel (D. Hughes et al, 1997).

T. van Dijk ja W. Kintsch (1983) arvates liiguvad kõneloomeprotsessid samaaegselt mitmel tasandil ja ka info kasutamine käib mitmel tasandil. K. Karlep (2003), toetudes T. Ahhutinale väidab, et kõneloomes on võimalik mälust püüda stereotüüpe ja samaaegselt sooritada eri tasandite protsesse: esmalt on olemas motiiv või kavatsus, järgmiseks valitakse teema ning mida selle kohta öelda, jaotatakse osamõtted. Töös on tajukujutus, mõisted ning skeemid; sellel etapil tekib teostatavast tekstist *sisuline sidusus* - antud etapi nimetus on mõttesüntaks. Siit edasi töötatakse *sõnatähendustega*, kuid sõnu veel ei valita – semantiline süntaks.

T. van Dijk ja W. Kintsch (1983) nimetavad kahte viimast etappi pragmaatiliseks ja semantiliseks plaaniks. Nimetatud autorite järgi saab tekstiloomed alguse pragmaatilisest plaanist, mille alla kuuluvad lisaks kavatsusele sisulist külge reguleeriv semantiline plaan ja ka resultaat. Info tähenduslik jaotamine algab sõnajärje reguleerimisest lauses, seejärel lause struktuurist; samal ajal on pidepunktiks eelnev informatsioon lauses. Järgneb *grammatiline struktureerimine* - valitakse sõnad, moodustatakse sõnavormid ning järjestatakse need. Olenevalt ütluse eesmärgist, tehakse valik vastavalt lihtsa baaslause, keerulisema lausestruktuuri või kontekstisidusa lauserühma kasuks. Viimane etapp on *motoorne programmeerimine ja artikuleerimine* - eelnevate etappide konstrueerimine ehk siis teksti väljaütlemine (K. Karlep, 2003).

Ümberjutustamisel originaaliga võrreldes teksti maht väheneb ja muutub, selles on oma osa ajavahemikul, millal tekst taastatakse. Mida pikem on ajavahe tajumisel ning ümberjutustamisel, seda enam teksti maht väheneb (K. Karlep, 2003). Vahendatud tekstiloomed uurimistulemustele toetudes esitab K. F. Sedov (2004) kolm võimaliku tekstitaastamise moodust:

- 1) originaalteksti sisu tervikuna jääb edastamata, laused selles ei ole sidusad
- 2) originaalteksti sisu ja vorm edastatakse võimalikult täpselt
- 3) originaalteksti sisu kokkuvõtlik edastamine (võimalikult lühidalt, olulist unustamata).

Lastel vanuses 6 – 7 aastat on tavapärasem, et tekstitaastamisel jääb originaalteksti sisu tervikuna edastamata, laused selles ei ole sidusad. Nad alustavad jutustamist tegevuse kirjeldamisega ning nende tegevuse keskmes on tegelased. Teist moodust - originaalteksti sisu ja vorm edastatakse võimalikult täpselt, esineb enamasti 10 – 11 aastastel lastel, kes oskavad eristada ning iseloomustada oma jutustuse tegelasi (K. F. Sedov (2004).

K. Uibu ja E. Volteini (2010) sõnul pole kõnelemise kui ühe suhtlusvormi omandamine ühesuunaline ega lõplik tegevus. See on ajas muutuv pidev protsess, mis täieneb vastavalt inimese arengule, huvidele ning kogemustele.

Tekstiloomed on oskus, mida õpilastelt koolis sageli oodatakse. Kuna selles esineb raskusi, tuleb erinevate autorit sõnul emakeeleõpetuses tekstiloomed arendamisega järjepidevalt tegeleda (K. Karlep, A. Kontor, 2001; K. Sunts, 2002; K. Plado, 2002, P. Soodla et al, 2010). Oluline ka järeltöö tekstiga – suulise jutustuse (grupiga) korrigeerimine (K. Sunts, 2002).

Põhikooli riiklikus õppekavas (2010) esimeses kooliastmes on ettenähtud õppetegevus jutustamisoskuse arendamiseks loetu või kuulatu põhjal. Tekstist olulise info selekteerimine ning seejärel ümberjutustamine, peaks olema esimese kooliastme lõpuks mõistetav protsess; eelduseks on jutustamise ja lugemise paralleelne arendamine ning jõukohane tekst (K. Uibu, E. Volteini, 2010). Kuivõrd mõistetav on esimese kooliastme lõpus õpilastel kuulatud/loetud teksti info ja kuidas selle põhjal ümber jutustatakse, uuritakse käesolevas töös. Teksti mõistmist, lapse tähelepanu ning mälu tuleks hinnata ümberjutustuse sisu põhjal. (E. Leinonen et al, 2002) ja seejärel arendada õpilaste narratiivseid oskusi, eesmärgiga saavutada sidusamad ning terviklikumad jutustused.

Töö eesmärk ja uurimisülesanded

Antud töös uuritakse eakohase arenguga 9-10 aastaste õpilaste vahendatud suulise tekstiloomed oskust, milles jutustamise aluseks on kuulatud jutustus. Käesoleva töö eesmärgiks oli selgitada tavakooli kolmanda klassi õpilaste vahendatud suulise narratiivi loomel oskuste tase makro- ja mikrostruktuuride kategooriates, ning võimaldab vajadusel keskenduda konkreetsete oskuste arendamisele.

Töö ülesanneteks on: a) kirjeldada õpilaste jutustusi makrostruktuuri kategooriate alusel, b) kirjeldada õpilaste jutustusi mikrostruktuuri kategooriate alusel, c) selgitada, missugused muutused toimuvad sisu edasiandmisel võrreldes originaaltekstiga ning d) kuidas toetab 3.klassi õppekirjandus vahendatud tekstilooimeoskuste kujunemist.

Metoodika

Katseisikud

Valim koosnes 18-st 3. klassi õpilasest. Neist 11 olid poisid ja 7 tüdrukud. Õpetaja väitel olid kõik katseisikud eakohase arenguga, nende kuulmine oli korras ning ei esinenud kõnepuuet (alakõnet), v.a düslaalia. Emakeeleks oli kõigil lastel eesti keel.

Mõõtvahendid ja protseduur

Jutustamisoskuse hindamiseks valiti õpetaja soovitusel 3. klassi eesti keele õpiku II osa käsitlemata tekst „Presidendi müts“ I osa. Õpilastele selgitati töö käiku: „Õpetaja loeb teile ette ühe teksti, teil tuleb kuulnud tekst ümber jutustada võimalikult täpselt. Teie jutustused lindistatakse. Teksti loeb teist korda ette katse läbiviija, kui te tema juurde lähete.“ Klassiõpetaja luges kogu klassile teksti ette ja õpilased said esitada täpsustavaid küsimusi teksti kohta. Seejärel algas katse iga lapsega individuaalselt kõrvalasuvas ruumis esmalt lühikese sissejuhatava vestluse ja teksti teistkordse lugemisega. Õpilane jutustas teksti ilma täiendavate abivahenditeta. Katse läbiviija õpilaste juttu ei parandanud, täiendanud ega täpsustanud; vajadusel öeldi julgustav repliik: „Räägi veel!“. Jutustused lindistati ja hiljem need transkribeeriti.

Saamaks vastuse oma küsimusele, kuidas õppekirjanduses esitatud tekstid toetavad õpilaste jutustamisoskuse kujunemist, analüüsin kasutatavate õpikute tekste nende žanrikuuluvuse alusel. Analüüsiv õppekirjandus oli kehtiva põhikooli ja gümnaasiumi riiklikule õppekavale vastav A. Kloren, L. Tungal Eesti keele õpik, 3. klassile, I ja II osa välja antud kirjastuses Avita 2008.a.

Jaotasin tekstid nelja gruppi: 1) kirjeldav tekst, 2) jutustav tekst, 3) põhjendav tekst ning 4) luuletused, kui teistest tekstidest erinev vorm.

Kodeerimine

Jutustuste hindamisel kasutati Narratiivide Hindamisskaalat (edaspidi: NHS), mis on väljatöötatud Kati Mäesaare, Merit Hallapi ning Marika Padriku poolt. NHS-i jutustuste hindamisel on oma töödes kasutanud M. Lahtein (2014) ja K. Tupits (2015).

NHS-i abil on võimalik hinnata nii jutustuse makro- kui mikrostruktuuri kategooriaid.

Kategooriad kokku on 7 (4 makro- ja 3 mikrostruktuuri tunnust), neid hindasin ettenähtud skaalal 1 - 3. Punktid jagunevad vastavalt tulemusele: 1 punkt – arenemata tase; 2 punkti – arenev tase ning 3 punkti - arenenud tase. Kõigi kategooriate alusel analüüsisin ka originaalteksti, jättes seejuures punkti skaalal hindamise välja.

I. Makrostruktuur

1. **Sissejuhatuse** – taustainfo(aja, koha, tegevuse ning tegelaste nimetamise) hindamine. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles toodi välja sündmuse koht ja/või aeg, tegevus ning kõik tegelased. Arenevale tasemel (2p) vastas jutustus, milles toodi välja kas koht või aeg ja kaks tegelast. Arenemata tasemele (1p) vastas jutustus, milles puudus sissejuhatuse või esitati taustainfot minimaalselt.
2. **Konflikt ja lahendus** – algatava sündmuse, tegevuse ning lahenduse esitamise hindamine; sündmuse terviklikus. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles sündmuse konflikt ja lahendus esitati loogiliselt ning täpselt. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles konflikt ja lahendus ei olnud selgelt välja toodud, kuid neid kirjeldati osaliselt ja olid seetõttu tuletatavad. Samale tasemele vastas ka ainult algatava sündmuse ning lahendusega jutustus. Arenemata tasemele (1p) vastas jutustus, milles konflikt ja lahendus pole välja toodud või esitati sündmuste käik ebaloogiliselt.
3. **Kokkuvõte** – tegelaste tegevuse ja reaktsioonide esitamise hindamine, narratiivi lõpetatus. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles toodi välja tegelaste reaktsioonid ja tegevused ning milles oli selge lõpetatus. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles toodi välja ühe tegelase reaktsioon ja tegevus või väljendati lõpetatust sõnadega: *siis hakkas läbi saama, siis nad lõpetasid*. Arenemata tasemega jutustusel (1p) puudus lõpp või see oli sobimatu, ei kirjeldatud tegelaste tegevusi ega reaktsioone.
4. **Teemakohasus** - jutustuse teemakohasuse, sündmuste loogilisuse ja sobiva järgnevuse hindamine. Makrostruktuuri viimases hinnatavas kategoorias vastas arenenud tasemele (3p) jutustus, milles oli kogu info oli teemakohane ja täpne, sündmused olid loogilises

järjekorras. Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, mis oli enamjaolt teemakohane, kuid oli vähem kirjeldusi ning detailsust. Arenemata tasemele (1p) hinnati jutustus, milles oli teemat raske mõista, sest eksiti sündmuste käiguga või oli see ebaloogiline, puudus informatsiooni teksti mõistmiseks.

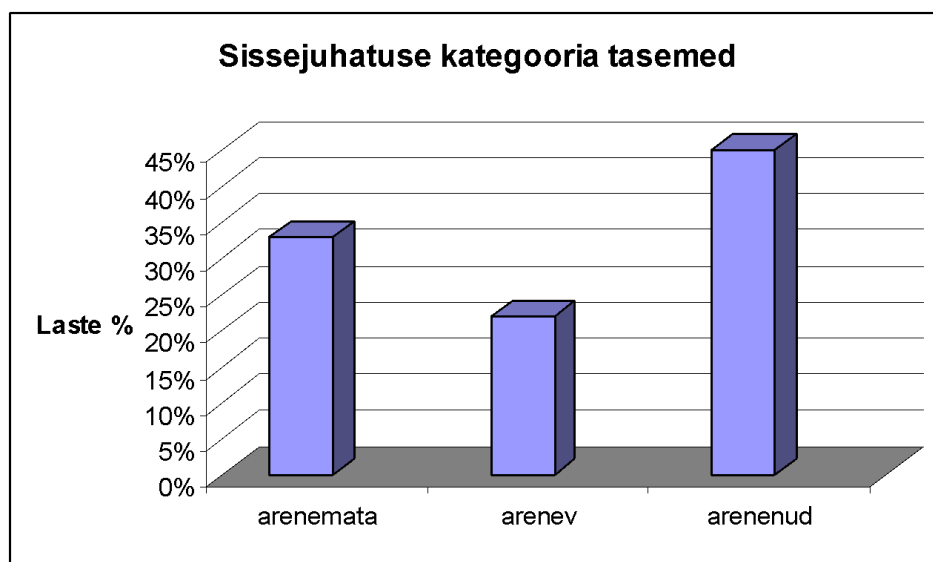
II. Mikrostruktuur

1. **Viitamine** - viitesuhete võrgustiku selguse ning arusaadavuse hindamine. Samale referendile (nimisõna, omadus, tegevus vms) viitamiseks korrektselt kasutatud asesõnade, asemäärsõnade ning sünonüümide arvestamine hindamisel. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles viitesuhete võrgustik oli selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel ja kasutati ühele objektile viitamisel vähemalt kahte samaviitelist sõna (nt presidendiproua – naine, proua). Arenevale tasemele (2p) vastas jutustus, milles viitamine ei olnud alati selge ega järjepidev, ei kasutatud samaviitelisi sõnu või kasutati ainult ühte samaviitelist sõna objekti kohta (nt president – ta, kingitus – see). Arenemata taseme (1p) korral ei viidatud objektidele või tegelastele, esines liialdusi, mistõttu jäi arusaamatuks kellest/millest räägitakse.
2. **Siduvate vahendite kasutamine** - sidususvahendite (sidesõnad, koha- ja ajamäärsõnad, ellips) kasutamise ja varieeruvuse hindamine. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles sidususe vahendeid kasutati varieeruvalt ning esines üksikuid vigu. Arenevale tasemele (2p) vastasid jutustused, milles siduvaid vahendeid kasutati stereotüüpselt (ja, ja siis, siis) ning esines üksikuid vigu. Arenemata taseme (1p) jutustuses kasutati vale sidendit või neid ei kasutatud lausungite ühendamiseks.
3. **Grammatiline õigsus** - lausungite korrektsuse, erinevate lausetüüpide kasutamise hindamine. Hinnati liht- ja liitlausungite esinemist ning nende õigsust, grammatiliste vigade esinemist ning tüüpi. Grammatikavigadeks arvestati sõnajärjevigu, lauseliikme puudumist, sõna lõpu või liite puudumist, asendamist ning lisamist, lühendamist või moonutamist. Arenenud tasemele (3p) vastas jutustus, milles esinesid nii liht- kui ka liitlausungid, üksikud vead, mida laps parandas ise. Arenevale tasemele (2p) vastasid jutustused, milles esines enam liht- ja ahellausungeid, lisaks olid üksikud agrammatismid või agrammatilised põimlausungid. Arenemata taseme (1p) jutustustes olid ülekaalus baaslausungid ning enam kui üks agrammatiline lausung. Kõikide uuritud õpilaste narratiive hindas töö autor.

Tulemused

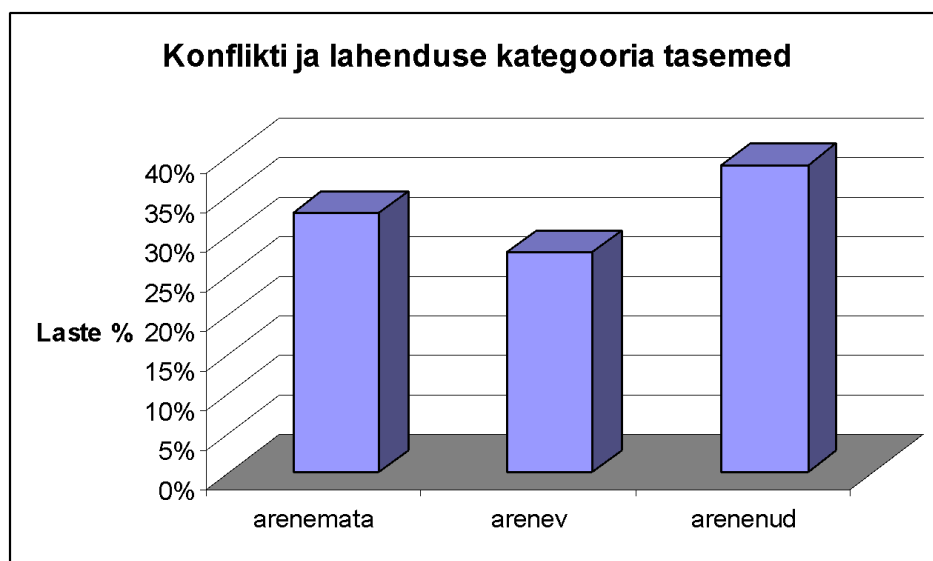
Laste jutustuste *makrostruktuuris* hinnati NHSi järgi sissejuhatust, konflikti ja lahendust, kokkuvõtet ning teemakohasust.

Sissejuhatus. Peaaegu pooled õpilased saavutasid nimetatud kategoorias arenenud taseme, 44,5% õpilastest nimetasid jutustuse tegelased nende tegevuses ning tegevuse aja (vt joonis 1). Areneva taseme oma jutustuses saavutas 22,2% õpilastest, kes nimetasid tegelased ning aja või tegelaste tegevuse. Ülejäänud õpilased (33,3%), kes ei nimetanud aega ning jätsid jutustades välja tegevuse, said hinnanguks arenemata tase.



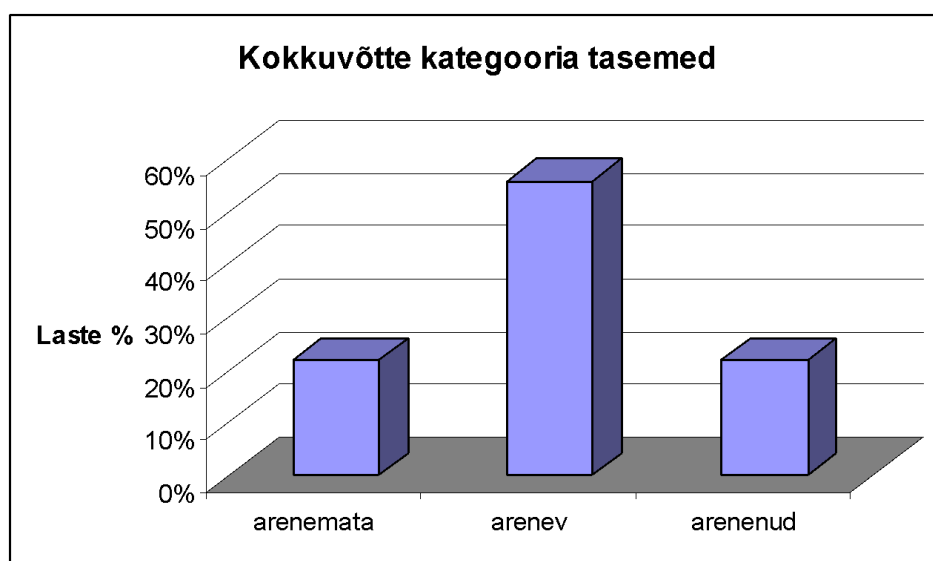
Joonis 1. Laste jutustuste sissejuhatuse kategooria tasemed.

Konflikt ja lahendus. Järgnevalt analüüsiti konflikti ja lahenduse edasiandmist, milles oli arenenud tasemele vastavaid jutustusi vähem, kui eelnevas kategoorias (vt joonis 2.). Näeme, et vähem kui pooltel (38,9%) õpilastel oli jutustus terviklik, st selles oli kirjeldatud algatav sündmus, tegevus ja lahendus. Areneva taseme saavutasid 27,8% õpilaste jutustustest, sest tegevus või ka lahendus jäid selgelt välja toomata. Areneva tasemega jutustustest enam oli jutustusi, milles puudusid nii sündmus kui tegevus, neid (33,3%) hinnati arenemata tasemele.



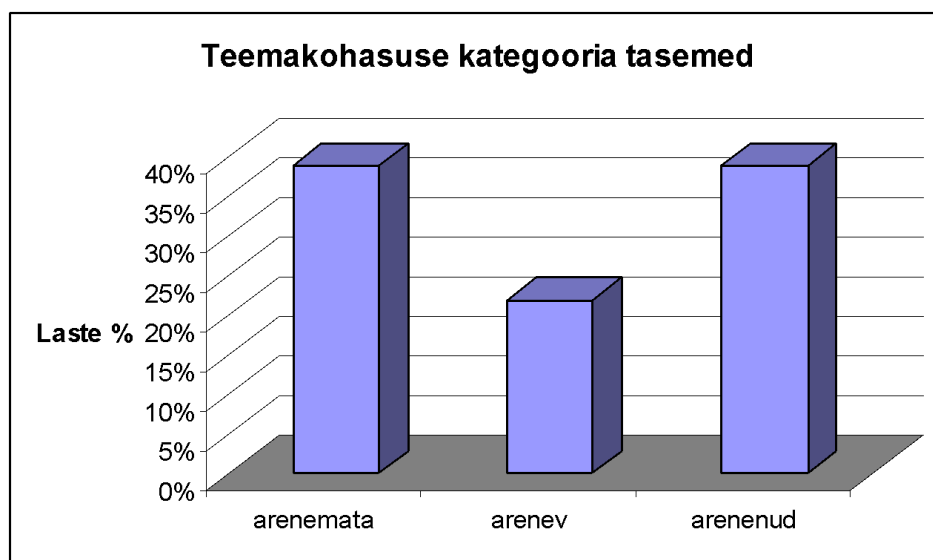
Joonis 2. Laste jutustuste konflikti ja lahenduse kategooria tasemed.

Kokkuvõtte. Kolmas hinnatud kategooria oli kokkuvõtte. Laste jutustused jagunesid siin võrdselt arenemata ja arenenud tasemele (vt joonis 3). Õpilased, kelle jutustused vastasid arenenud tasemele (22,2%), lõpetasid oma jutustuse nii, et välja oli toodud tegelaste tegevus ja reaktsioon – selge lõpetatus. Sama suur hulk jutustusi vastasid arenemata tasemele (22,2%), sest nende jutustuses puudus konkreetne lõpp, kirjeldus tegelaste tegevusest ning reaktsioonist. Kõige enam jutustusi võis määrata arenevale tasemele (55,6%), kuna jutustuse lõpus ei kirjeldatud mõlema tegelase tegevust või nende reaktsioone; lisaks sellele lõpetati sõnadega: *siis hakkas läbi saama, siis nad lõpetasid*. Seega antud kategoorias olid jutustused enamasti areneval tasemel.



Joonis 3. Laste jutustuste kokkuvõtte kategooria tasemed.

Teemakohasus.. Analüüsi tulemused on kantud joonisele 4. Sarnaselt kokkuvõtte kategooriaga, jagunesid ka teemakohasuse hindamisel laste jutustused võrdselt arenenud ja arenemata tasemele. Arenenud tasemele vastasid 38,9% laste jutustused, need olid teemakohased, täpse või põhjaliku kirjeldusega (*presidendil oli sünnipäev, presidendiproua kattis hommikul laua,..., lemmik tort, kingitused,..., ka töö juures kingitused, alles õhtul koos perega, siidilips ja siidiplaat, lapselaps tegi kingituse,..., see oli üllatus, müts meeldis presidendile väga*). Arenemata tasemega jutustused (38,9%) olid õpilastel, kes eksisid sündmuste käiguga, lisasid tegelasi (nt. pere vs. vend, külalised) või jätsid osa olulist informatsiooni nimetamata. Kõige vähem jutustusi oli areneval tasemel, tasemel jutustused olid teemakohased, veidi vähem detailsed ja vähemate kirjeldustega.

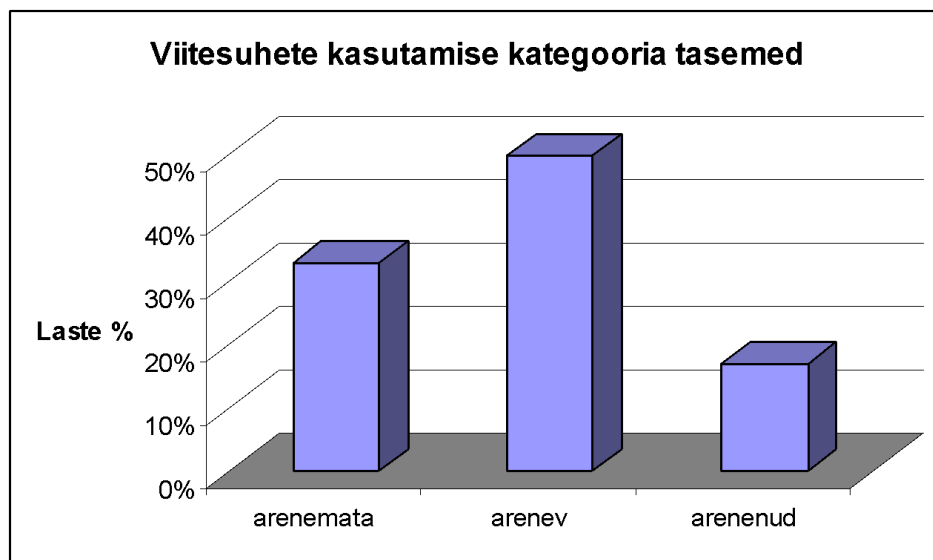


Joonis 4. Laste jutustuste teemakohasuse kategooria tasemed.

Laste jutustuste *mikrostruktuuris* hinnati NHSi järgi viitesuhete võrgustikku, siduvate vahendite kasutamist ning grammatilist õigsust.

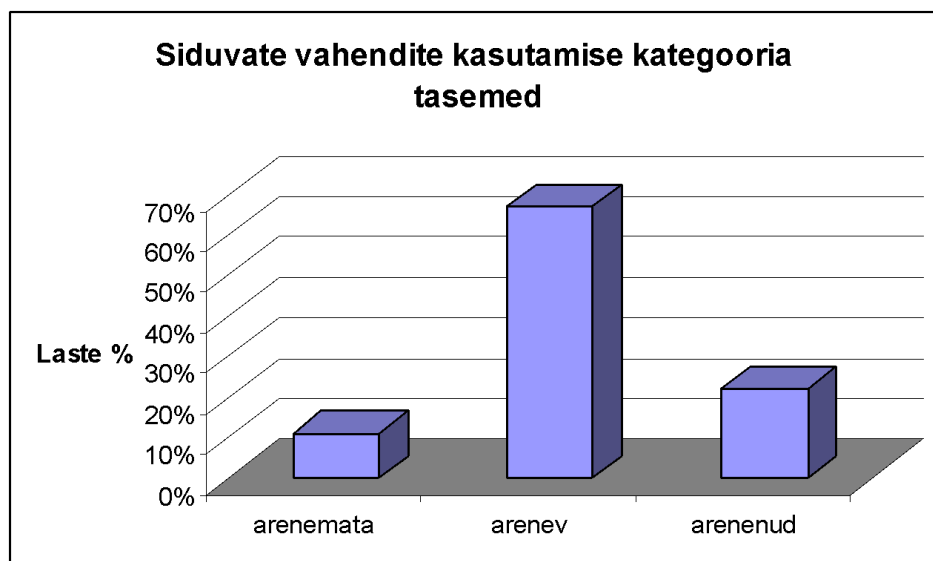
Viitesuhete võrgustik. Esimese kategooriana mikrostruktuuri tasandil hinnati viitamist (vt joonis 5). Arenenud tasemele hinnati jutustused, milles viitesuhete võrgustik on konkreetne ja ühemõtteliselt selge. Õpilased kasutavad ühele ja samale referendile viitamiseks erinevaid sõnu (nt asesõnu, sünonüüme) kogu loo vältel (*president – kellel, sünnipäev – sellel päeval, presidendiproua – presidendinaine*). Sellele tasemele vastas vaid 16,7% jutustustest. Arenemata tasemele hinnati kokku 33,3% jutustusi, nendes viitamine puudus või esines

liialdusi asesõnadega (*siis ta tõi talle kingituse, mida ta oli tahtnud*), mistõttu jäi ebaselgeks, kellest jutustati. Kõige suurem hulk jutustusi vastas arenevale tasemele, kuna viitamine ei olnud alati selge. Selle tasemele hinnati ka jutustus, milles *president* ja *presidendiproua* olid asendatud vastavalt *kuningas* ja *kuninganna/ kuninganaine*, kuna terve jutustuse vältel viidati nendele. Arenevale tasemele vastas 50% jutustusi.



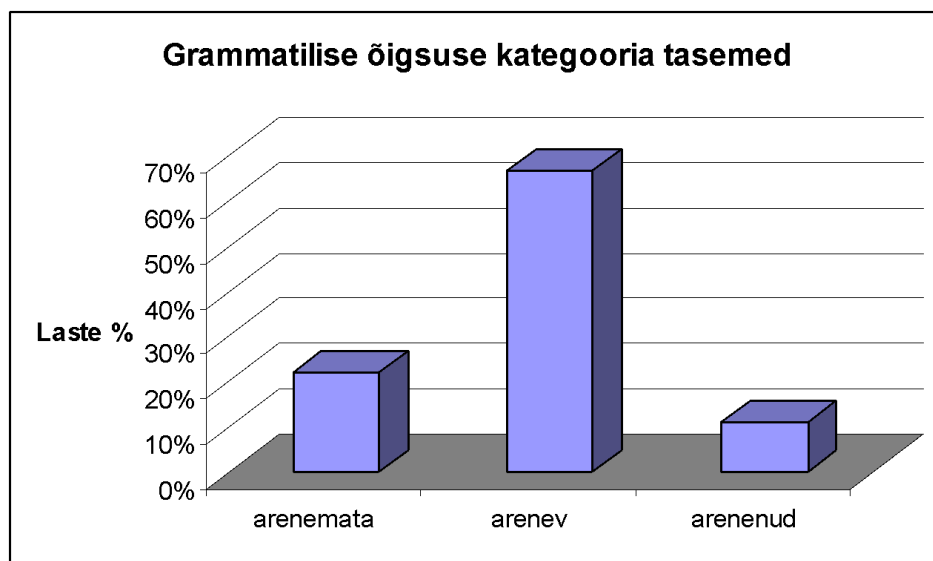
Joonis 5. Laste jutustuste viitesuhete kasutamise kategooria tasemed.

Siduvate vahendite kasutamine. Järgmisena hinnati sidesõnade, koha- ja ajamäärsõnade ning eri üldistusastmega sõnade kasutamise varieeruvust ja õigsust (vt joonis 6). Arenenud tasemele vastas vaid 22,2 % jutustusi, nendes kasutati jutustuse vältel erinevaid sidendeid: *ja, ja siis, siis, seal, sinna, sest, sellepärast*. Siduvate vahendite kasutamise kategoorias olid esikohal arenevale tasemele vastavad jutustused (66,7%), kuna enamused õpilasi kasutas oma jutustustes stereotüüpseid sidendeid nagu: *siis, ja siis, ja (ja ta naine..., siis läks..., ja siis õhtul..., siis tuli..., ja presidendile)*. Kõige väiksem hulk laste jutustusi (11,1%) saavutas arenemata taseme, kuna ei kasutanud lausete ühendamiseks ühtegi siduvat vahendit (*oli sünnipäev, presidendinaine oli*).



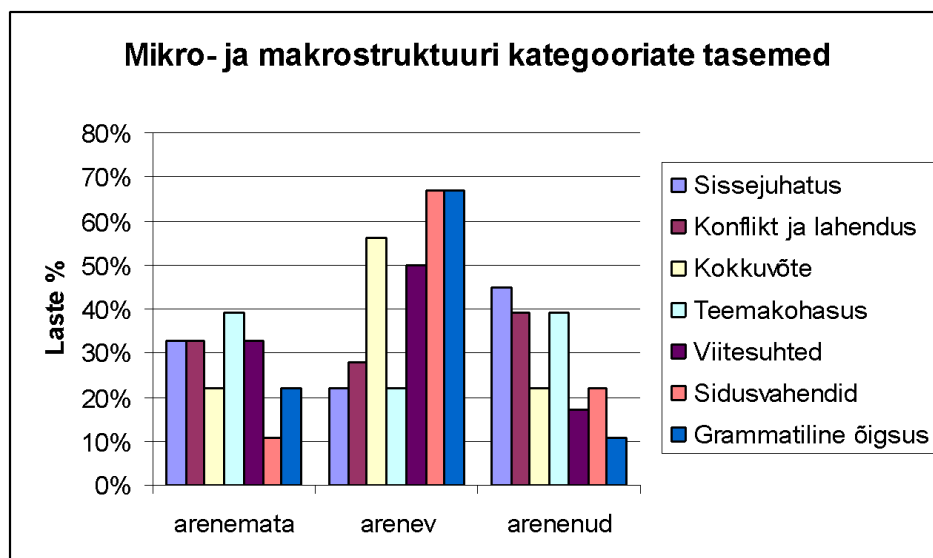
Joonis 6. Laste jutustuste siduvate vahendite kasutamise kategooria tasemed.

Grammatiline õigsus. Viimane hinnatav kategooria oli grammatiline õigsus. Selles kategoorias oli ülekaalus arenevale tasemele vastavad jutustused (vt joonis 7). Arenenud tasemele vastasid vaid 11,1% jutustusi, nendes esines erinevate lausetüüpide kasutamist (*laua peal oli tort pohlamoosi ja vahukoorega; tordil oli üks küünal, sest et presidendi sünnipäevaarv küünlaid ei mahtunud sinna lihtsalt ära; president võttis siidipaela lahti ja leidis sealt mitmevärvilise villast mütsi*). Üksikud vead (sõnajärje vead ja sõna lõpuvariandi kasutamine) parandas laps ise. Arenevale tasemele hinnati kõige suurem hulk jutustusi (66,7%), kuna kõige tüüpilisemad olid liht- ja ahellausungiga ning üksikute agrammatismidega jutustused (*ta naine küpsetas talle koogi; tema lemmiku, halvaade, vahukoore ja pohlamoosiga; siis läks president sinna tööle; ja siis harutas president paelad lahti ja seal sees oli hästi ilusate värvidega müts*). Madalama taseme jutustusi oli 22,2%, nendes jutustustes esines mitmeid agrammatisme ning peamiselt lihtlausungid (*ja siis tegi talle öösel naine, tegi talle koogi; see oli tema lemmikkook; ta hakkas seda kooki sööma ja tal olid need kingitused ka; naine tõi sünnipäevaks tordi; ainult ühe küünla, tal rohkem ei tulnud*).



Joonis 7. Laste jutustuste grammatilise õigsuse kategooria tasemed.

Makrostruktuuri hindamisel ilmnemise kolmandikul lastest puudused sissejuhatuse ning konflikti ja lahenduse kategoorias. Veel enam oli teemakohasuse kategoorias arenemata tasemele vastavaid jutustusi (38,9%). Mikrostruktuuris oli viitesuhte kategooria see, milles kolmandik jutustusi hinnati arenemata tasemele. Neis viitesuhted puudusid või liialdati asesõnadega (vt tabel 8).



Joonis 8. Laste jutustuste tasemed mikro- ja makrostruktuuri kategooriates.

Originaaltekst „Presidendi müts“ on jutustav tekst ehk narratiiv. Selles on ajalised ning põhjuslikud seosed (*presidendil oli sünnipäev, sünnipäeva hommikul kattis presidendiproua laua, kingitused, päeval käis tööl, õhtul hakkas perega sünnipäeva pidama, sai kingituse lapselapselt*). Jutustuse sündmused rulluvad lahti ajas ning neid esitatakse teatud aja, isiku ja sündmuse perspektiivist lähtuvalt (antud loos nt. presidendist ja lapselapsest lähtuvalt). Siin on lisaks ajalisele järgnevusele ka üllatusmoment (*kingitus on karbi sees, mis siin küll olla võib*) ning õpetlik noot (ise meisterdatud kingitus).

Makrostruktuurilt (tegelaste tutvustamine, tausta kirjeldamine, loo algus, teemaarendus, loo lõpp) on tekst terviklik: käivitav sündmus, aeg ning koht, tegevused ja tegelased on välja toodud. Originaalteksti analüüsimisel leidsin siiski mõned minu hinnangul puudused. Konflikt/ lahendus- siin on minu hinnangul tegevuse ja lahenduse (*hommik, päeval töö juures, alles õhtul perega, sai kingituse lapselapselt...*) esitamine ebatäpne.

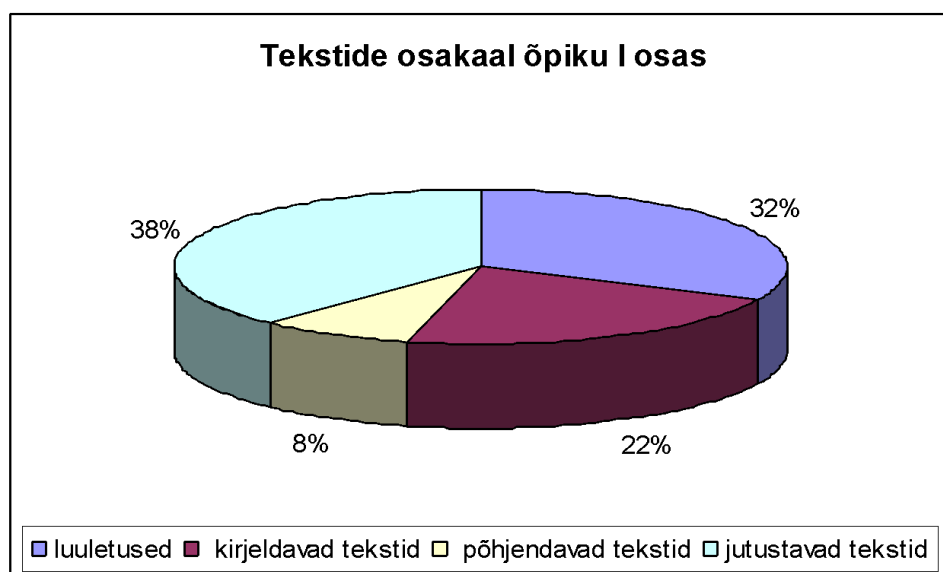
Kokkuvõte, mis selles loos on seotud presidendi mütsiga, on selgelt mõistetav: kes kinkis, missugune müts välja nägi ja kuidas see presidendile meeldis. Teemakohasus - sündmustes ning ajas/kohas on muutust keeruline jälgida (*hommik, päeval töö juures, alles õhtul*).

Mikrostruktuuri kolme kategooriat hinnates, leidsin, et viitamine asesõnade ja asemäärsõnade näol on selge ning üheselt arusaadav, grammatiline õigsus on korrektne, kuid sidusvahendite kasutamine on minimaalne. Leian liigselt lihtlauset kasutamist, mis „hakkis“ teksti.

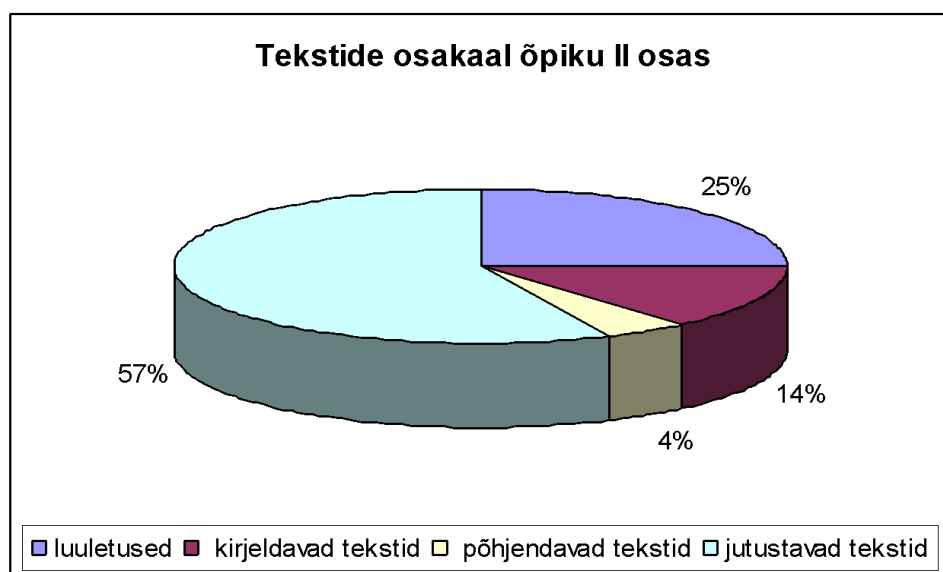
Minu hinnangul osutus kõige probleemsemaks siduvate vahendite kasutamine.

Originaaltekstis olev väljend *punase-kollase-sinise-rohelise-valge-oranži-lilla-musta-triibuline* on grammatiliselt korrektne, kuid on raskesti tajutav ja mõistetav. Laste jutustustes seda väljendit kordagi ei mainitud. Lapsed kasutasid sõnu: *värvikirju, mitmevärviline, triibuline, värviline, erinevate värvidega, kirjuline, hästi triibuline, hästi värviline ja kirjuline, hästi palju värve, ilusate värvidega*.

Analüüsitud 3. klassi I ja II osa eesti keele õpikute tulemused on välja toodud joonisel 9 ja 10.



Joonis 9. Tekstide osakaal 3. klassi eesti keele õpiku I osas.



Joonis 10. Tekstide osakaal 3. klassi eesti keele õpiku II osas.

Selgus, et kõige rohkem oli jutustavaid tekste, esimeses 25 ja teises osas 35 (vastavalt 38% ja 53%). Tulenevalt luuletuste suurest hulgast õpikutes, pidasin oluliseks need eraldi välja tuua. Luuletusi oli esimese osas kokku 21, teises 15 (vastavalt 32% ja 23%). Ligi veerand tekstidest on kirjeldavad, esimeses 14 (22%) ja teises 13 (20%). Põhjendavaid tekste oli esimese 5 ja teises osas kokku 3 (vastavalt 8% ja 4%).

Arutelu

Käesolevas bakalaureusetöös analüüsiti 3. klassi õpilaste vahendatud narratiive. Jutustuste hindamisel kasutasin TÜ õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud jutustuste hindamisskaalat, mille abil oli võimalik hinnata nii jutustuse makro- kui mikrostruktuuri kategooriaid. Neid kompaktselt uurides, on võimalik jutustamisoskusest saada terviklik pilt (Hughes jt, 1997; P. Soodla, 2011). Selles on arvestatud nii jutugrammatika komponente (N. L. Stein, C. G. Glenn, 1979), narratiivi semantilist koherentsust, kui ka siduvate vahendite kasutamist, viitamist ning grammatilist õigsust. Katses osalesid 3. klassi õpilased (18), kes jutustasid teksti „Presidendi müts“. Laste jutustuste hindamiste tulemuste põhjal on võimalik teadvustada sagedasemad kitsaskohad ja sellest lähtuvalt kavandada pedagoogiline tegevus jutustamisoskuse arendamisel.

Esimeseks ülesandeks oli kirjeldada õpilaste jutustusi *makrostruktuuri* kategooriate alusel. Kõige rohkem arenenud tasemele vastavaid jutustusi leiti sissejuhatuse kui makrostruktuuri esimese kategooria hindamisel. Kõikides jutustustes oli nimetatud tegelased. Arenev tase tulenes sellest, et nimetati tegelased, kuid ei lisatud aega või tegelase tegevust. Arenemata tasemes ei nimetanud neist kumbagi. Sarnaselt käesoleva tööga, järeltas K. Tupits (2015) autismispektri häirega (ASH) 1.–2. klassi õpilaste vahendamata narratiivi loome oskuste uurimisel, et kõige paremad tulemused makrostruktuuris on lastel just sissejuhatuse kategoorias. Konflikti ja lahendust antakse edasi ebatäpsemalt, kui sissejuhatust – siin vastas arenenud tasemele veidi vähem jutustusi, kui eelmises kategoorias. Kokkuvõtte tegemisel oli probleemiks tegelaste tegevuse ja reaktsiooni kirjeldamine ning jutustuse konkreetne lõpetamine. Teemakohasuse hindamisel leiti, et arenemata tasemega jutustustes lapsed lisavad tegelasi ja jätavad osa informatsiooni edastamata. Kõige vähem jutustusi oli areneval tasemel, need jutustused olid küll teemakohased, kuid detailidevaesemad ja napimate kirjeldustega. Puudused ilmnasid jutustuse aja, tegelaste tegevuse ja lahenduse, sündmuste käigu ja lõpetamise kirjeldamisel. Ümberjutustusel käivitub originaalteksti eelnev mõtestatud tajumine ja mõju avaldab see, kuidas on informatsioon mälus säilinud (K. Karlep, A. Kontor, 2001). Noorematel õpilastel on vähesed üldteadmised, kogemused ning töömälu maht, mis ei võimalda üheaegselt meeles hoida vajalikke teksti osi ning neid omavahel seostada (J. Mikk, 1980; T. van Dijk, W. Kintsch, 1983; K. Karlep, 1998; K. Plado, 2002; M. Hallap, M. Padrik, 2008; D. Basabara et al., 2013; D. Kaplan, 2013).

Teiseks ülesandeks oli kirjeldada õpilaste jutustusi *mikrostruktuuri* kategooriate alusel. Esimene kategooria näitas õpilaste viitamisoskust – milles jäädi keskmisele tasemele, kuna viitamine ei olnud alati selge. Kas selles kategoorias ühtisid antud töö ja K. Tupitsa (2015) tulemused, saades enam arenevale tasemele hinnatud jutustusi viitamise osas. Järgmisena hinnati siduvate vahendite kasutamist, milles ilmnis stereotüüpne sidusvahendite kasutamine. Vähe kasutati erinevaid sidusvahendeid ja veelgi harvem jätavad õpilased sidusvahendi üldse ära. Arvestades algtekstis vähest sidusvahendite olemasolu, võinuks eeldada ka laste jutustustes vähest sidusust. Viimases hinnatavas grammatilise õigsuse kategoorias olid ülekaalus liht- ja ahellausungiga ning üksikute agrammatismidega jutustused. Vähesed erinevate lausetüüpide ning lapse endapoolsete vigade parandamistega jutustused vastasid arenenud tasemele. Jutustustest võis järeldada, et õpilased ei kasuta viitamiseks piisavalt sünonüüme või asesõnu, samas nad liialdavad asesõnadega niivõrd, et jääb arusaamatuks, kellest räägitakse. Siduvate vahendite kasutamine ei valmistanud 3. klassi õpilastele eriti raskust, sest enamus õpilasi kasutasid kogu jutustuse vältel nii erinevaid sidendeid, kui ka stereotüüpseid sidendeid. Grammatilise õigsuse hindamisel osutus tüüpiliseks liht- ja ahellausete kasutamine, milles esines üksikuid agrammatisme.

Kolmandaks ülesandeks oli välja tuua muutused sisu edasiandmisel, võrreldes originaaltekstiga. Enamiku uuringus osalenud õpilaste jutustuste põhjal võis järeldada, et on olemas N. L. Steini ja C. G. Glenni (1979) jutustuse kolm tähtsamat tegurit (käivitav sündmus, reaalne tegevus ning tagajärg). Puudused tegelaste tegevuse, lahenduse ning sündmuste käigu kirjeldamises võisid tuleneda originaaltekstist, milles tegevuse ja lahenduse esitamine ei olnud väga selge, sündmuste ning aja/koha muutused olid raskesti tajutavad. Kuna nooremad õpilased (1.–3. klassis) kalduvad mõistma loetust konkreetseid tegevusi ning selgesõnalist teksti (D. Kaplan, 2013), siis originaaltekst mõistmist ning ümberjutustamist ei toetanud. Tulemustest selgus, et mõned lapsed lisasid kuulnud originaaltekstile tegelasi, eksisid sündmuste käiguga ja jätsid jutustustest välja olulist informatsiooni. Järeldus, et ümberjutustamisel suudetakse taastada vähem informatsiooni kui originaaltekstis, kõneleja jaoks ebaoluline informatsioon jäetakse välja ning tehakse omapoolseid täiendusi (K. Sunts, 2002), kehtib ka antud töös. Õpilaste jutustustes osutus tüüpiliseks stereotüüpsete sündmuste kasutamine, mis erines originaaltekstist just enamate sidusvahendite kasutamise poolest. Originaalteksti peamiseks sidusvahendiks oli otsene kordus.

Oma töös jagasin õpiku I ja II osa tekstid R. Kasiku (2007) liigituse alusel, sõltuvalt vajadusest kasutada keelt erinevatel eesmärkidel: kirjeldavateks, põhjendavateks,

jutustavateks ning omalt poolt lisasin jaotusse luuletused, kuna viimaseid oli ligi veerand mõlemas õpikus. Kõige rohkem oli jutustavaid tekste (vastavalt esimeses osas 38% ja teises 53% tekstidest). Luuletusi oli esimeses osas 32%, teises 23%. Neile järgnesid kirjeldavad tekstid, mida oli esimeses ja teises osas vastavalt 22% ning 20%. Põhjendavaid tekste oli esimeses 8%, teises osas 4%. Eri tekstiliikide olemasolu õpikutes on mõistetav, kuna Põhikooli riiklik õppekava (2010) näeb ette üldpädevuse kujundamisel nii tekstiliikide kui nende kasutamisevõimaluste tundmist. Samas arendamaks keeleoskust kui eneseväljendus- ja suhtlusvahendit, võiks õppekirjanduses tekstide valik olla kaalutletum – jälgida, kui mõistetav on tekst, kui palju haakub olemasolevate teadmiste ja kogemustega, kuidas laps suudab teksti vahendada ning milliseid uusi keelendeid tekst vahendab. Töö autori hinnangul pole jutustavate tekstide hulgast olenevalt, jutustatavaid tekste õpikutes piisavalt. Eneseväljenduse ning jutustamisoskuse arendamiseks ei piisa õpiku tekstidest, vaid tuleks otsida lisamaterjale. Antud töös keskenduti jutustavale tekstile ja vahendatud narratiivile, mistõttu oli oluline algteksti valik. Edaspidi tuleks teksti valikul ümberjutustamiseks hinnata õpikutes olevate jutustavate tekstide jutustatavust ja narratiivsust. Jutustamisoskuse arendamiseks võiks õpikutes olla enam jutustavaid tekste, kuna on olemuselt lugeja või kuulaja tähelepanu köitvad narratiivis esinevate üllatuslike, põnevate või õpetlike olukordadega (M. Väljataga, 2008). Sealjuures tuleks jutustavat teksti hinnata ka tema jutustatavuse järgi.

Jutustus „Presidendi müts“ edastas küll teatud perioodi vahemikul toimunud sündmused ajalises järgnevuses, kuid teksti teisespooles esinev liigne dialoogilisus tekitas küsitavuse jutustavuse kohta. Teksti valik jutustamisoskuse arendamiseks peaks olema põhjalikum ning analüüsitud eelnevalt samade kategooriate alustel, mis on NHS-i makro- ja mikrostruktuurides.

Kuna antud töös kasutatud valim oli väike, ei saa tulemuste põhjal olulisi järeldusi teha vahendatud tekstiloomed oskuste kohta, kuid ilmnenu puudused informatsiooni edastamises, viitamises, stereotüüpsete sidusvahendite kasutamises ning liht- ja ahellausungite liigeses kasutamises, näitavad vajadust tegeleda jutustamisoskuse arendamisel nii mikro-, kui makrostruktuuri tunnustega. Makrostruktuuris valmistab raskust konflikti ja lahenduse ning teemakohasuse kategooria – kuigi viimase puhul olid enam kui pooled jutustused loogilised ja teemakohased, jäeti siiski ka neis osa informatsiooni edastamata. Konflikti ja lahenduse hindamisel leiti puudused jutustuse aja, tegelaste tegevuse ja lahenduse esitamisel. Mikrostruktuuris vajab arendamist sidusvahendite kasutamiseoskus, kuna jutustustes eristus teistest viitesuhete kategooria stereotüüpsete sidendite kasutamise näol.

Tänuõnad

Käesoleva bakalaureusetöö autor tänab klassiõpetajat, lapsevanemaid ning õpilasi, kes olid nõus uuringus osalema. Soovin tänu avaldada töö autori vanematele ning perele, kes olid bakalaureusetöö valmimise toeks.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen käesoleva lõputöö koostanud ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetuse panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest lähtuvalt ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Basabara, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Read Writ*, 26, 349–379.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, London: *Academic Press*, 261-285
- Hallap, M., Padrik. (2008). *Lapse kõne arendamine: praktilisi soovitusi kõnelise suhtlemise kujundamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1997). *Cohesion in English. English Language Series 9*. New York: Addison Wesley Inc.
- Hennoste, T. (1986). Tekstigrammatikast tekstiteooriani. *Keel ja Kirjandus 1*, 26-34
- Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Analysis of Narrative Language. Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications Eau Claire.
- Kaplan, D. (2013). Development of reading comprehension from middle childhood to adolescence. *Written Language & Literacy*, 16(2), 208–240.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Emakeele abiõpe. II. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K., Kontor, A. (2001). III-IV klassi abiõppelaste vahendatud tekstilooime. *Töid eripedagoogikast XIV*, 97-138. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatas tekstiõpetusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kloren, A., Tungal, L. (2008). *Eesti keele õpik, 3. klassile, I osa*. Kirjastus Avita.
- Kloren, A., Tungal, L. (2008). *Eesti keele õpik, 3. klassile, II osa*. Kirjastus Avita.
- Lahtein, M. (2014). *Kakskeelsete ja kõnepuudega koolieelikute jutustamisoskus „Palliloo“ pildiseeria alusel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Leinonen, E., Letts, C., Smith, B. R. (2002). Narratives and story telling. Children's Pragmatic Communication Difficulties, 92-125. London; Philadelphia: Whurr.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja kirjandus 3*, 190-200
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Mikk, J. *Lihtsa keele reeglid*. Külastatud aadressil (<http://lepo.it.da.ut.ee/~jaanm/keelereeglid.htm>)

- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loomelised oskused 5-6 aastastel lastel*. Publitseerimata teadusmagistritöö. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Plado, K. (2002). Mida teha ümberjutustusega? *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 3, 51-55
- Plado, K. (2008). „Karid“ ja abi nende ületamiseks ümberjutustuse kirjutamisel. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 30, 5-9
- Põhikooli riiklik õppekava. (2010). Külalastatud aadressil http://www.oppekava.ee/index.php/P%C3%B5hikooli_riiklik_%C3%B5ppekava
- Sedov, K. F. Diskurs i litšnost: Evoljutsija kommunikativnoi kompetentsii. M. Labirint
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat*, 6, 277–296.
- Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö. Tartu Ülikool.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. O. Freedle (Ed.). *New Directions in Discourse Processing* (pp. 53–67). New Jersey: Ablex.
- Tambet, R. (1997). III klassi õpilaste lugemispalade jõukohasus. *Eripedagoogika. Logopeedia ja emakeel*, 45-52
- Teiter, T. (2010). *5-6- aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
- Tupits, K. (2015). *Narratiivi loomelised oskused autismispektri häirega 1.-2. klassi lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool
- Uibu, K., Voltein, E. (2010). *Eesti keel. Ainealaste teadmiste ja oskuste areng*. E. Kikas (Toim), Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes, 215-242. Eduko.
- Voltein, E. (2002). *Oskajaks lugejaks*. Metoodiline materjal. TÜÕS. Imaprint.
- Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08–09, 684–697.
- Õim, H. (1981). Tekst ja selle mõistmine. *Eesti keele grammatika probleeme*. Tartu: TRÜ

Lisad

Lisa 1.

PRESIDENDI MÜTS

Presidendil oli sünnipäev. Sünnipäeva varahommikul kattis presidendiproua ilusa sünnipäevalaua. Laual oli sünnipäevatort, mille presidendiproua oli öösel salaja küpsetanud. Tort oli vahukoore, halvaa ja pohlamoosiga. See oli presidendi lemmiktort. Tordi peal oli muidugi ka küünal. Üksainuke küünal. Nii palju küünlaid, kui presidendil sellel sünnipäeval aastaid täis sai, ei oleks tordi peale mingil juhul ära mahtunud. Olid ka lilled ja kingitus. Presidendiproua kinkis presidendile ühe raamatu, mida president väga endale tahtis. See oli paks ja kallid raamat ja seal oli palju pilte sees. Raamatus räägiti ajaloost. Päeval käis presidendi juures tööl palju õnnitlejaid, kes tõid veel lilli ja kingitusi. President ei jõudnud kõiki pakke lahtigi teha. Alles päris õhtul sai president hakata koos oma perega sünnipäeva pidama. President sai jälle kingitusi. Ta sai CD-plaadi ja siidlipsu. Ka lapselapsel oli presidendile kingitus. Kingitus oli karbi sees. Karbi peale olid kleebitud loomakleepsud. Karbi ümber oli sinine pael. „No mis siin küll olla võib?" ütles president. „Tee lahti!" ütles lapselaps. „Seal on üllatus." President harutas paela ära ja avas karbi. Ta võttis üllatuse karbist välja. Üllatus oli pehme villane asi. Villane asi oli punase-kollase-sinise-rohelisevalge-oranži-lilla-musta-triibuline.

„Mis see on?" küsis president. „Pane endale pähe!" ütles lapselaps. „See on müts. Ma ise heegeldasin." President pani mütsi pähe. „Kuidas on?" küsis ta ja tegi laheda näo ette. Kõik ütlesid, et müts sobib imehästi. President läks esikusse ennast peeglist vaatama. Lapselaps läks temaga kaasa. „Kas sulle ikka meeldib?" küsis ta murelikult. „Sinna tulid sopid sisse."

„Väga meeldib," ütles president. „Sopid ongi just huvitavad."

„Ega liiga väike ei ole?" küsis lapselaps. „Ma väga suurt ei jõudnud heegeldada. Heegeldamine on hirmus raske."

„Üldse pole väike," ütles president. „Peanupp on ju ilusti mütsi sees."

„Kas sa ikka paned selle endale mõnikord pähe?" küsis lapselaps.

„Muidugi panen," vastas president.

Näited transkribeeritud vahendatud jutustustest

1.

Ühel päeval oli presidendil sünnipäev. Sellel päeval kattis presidendiproua vara hommikul lauda. Sellel laual oli tort, mille salaja oli õhtul, öösel teinud presidendiproua. Seal oli vahukoor, halvaa ja pohlamoos. See oli presidendi lemmik tort. Laual, sellel tordil ka muidugi üks küünal, sest nii palju tordile ei mahtunud, kui vanaks president sai. Laual olid ka lilled ja kingitus. Selle kingituse sees oli raamat, mida väga president endale tahtis. Selles raamatus oli väga palju pilte, see raamat rääkis ajaloost. President sai muidugi ka töö juurest palju kingitusi. Lilli ka, aga ta ei jõudnud neid kõiki lahti teha. Alles õhtul sai ta neid kingitusi koos perega lahti teha. Ta sai kingituse seest veel siidilipsu ja CDi-plaadi. Siis oli veel lapselapsel ka kingitus, selle kingituse peal oli loomapildid ja sinine lipsuke. President küsis, mis seal on. Lapselaps ütles, et tee lahti, seal on sulle üllatus. President võttis siidipaela lahti ja leidis sealt mitmevärvilise villast mütsi. See meeldis presidendile väga väga.

2.

Elas kord kuningas, kellel oli sünnipäev. Tema naine kinkis temale suure tordi, kus peal oli üks küünal, sellepärast et kuningas sai nii vanaks, et tordile ei mahtunud rohkem küünlaid. Kuninganaine kinkis talle veel ühe paksu raamatu, kus räägiti ajaloost. Töö juures räägiti ka veel. Kuningale toodi palju kingitusi, aga kuningal oli nii palju kingitusi. Kodus õhtul nad pidasid veel sünnipäeva ja talle kingiti veel üks CDi-plaat ja üks siidine lips. Aga lapselaps tõi talle enda kootud mütsi, kus peal oli hästi palju värve.

3.

Presidendi müts. Elas kord üks president kellel oli sünnipäev. Tal oli ka naine, ta naine kattis talle laua. Ja kui hommikul president läks laua juurde, oli teinud öösel naine talle salaja koogi. Tort oli tehtud vahukoorega ja seal põles ainult üks küünal. Sinna poleks rohkem mahtunud, kuna president oli üsna vana. Siis toodi talle kingitused. Esimesena pidas ta kodus ja teisena tööjuures. Seal ta sai ka üsna palju kingitusi. Siis läksid nad uuesti koju, siis tuli talle väike laps külla. Laps oli talle kinkinud mütsi, mis oli hästi kirjuline ja villast tehtud. Presidendil oli väga hea meel, et talle siukesed kingitused tehti.

Lisa 3. Jutustuste hindamisskaala

I. Jutustuse makrostruktuur	Kõrgem tase (arenenud narratiiv –3 punkti)	Keskmine tase (arenev narratiiv – 2 punkti)	Madal tase (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1.1. Jutustuse ülesehitus			
Sissejuhatus	<p>Nimetab sündmuse koha (nt <i>tiigi/järve kallas, park/õu</i>) JA/VÕI aja (nt <i>suvel/suvepäev/ühel päeval, ükskord</i>).</p> <p>JA Nimetab tegevuse (nt <i>palli omamine/palliga mängimine/tahtis palli mängida</i>).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased (nt <i>koer/Muki/mingi muu koera nimi; tüdruk/Tiina/muu tüdruku nimi</i>).</p>	<p>Nimetab ühe taustaelemendi (nt tegevuse, aga ei nimeta sündmuse aega ega kohta).</p> <p>JA Nimetab kõik loo tegelased.</p>	<p>Alustab juttu ilma sissejuhatuse: ei esita taustakirjeldust ega nimeta tegelasi.</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegelased (nt <i>tüdruk, kutsu</i>).</p> <p>VÕI Nimetab ainult tegevuse (nt <i>mängivad</i>).</p> <p>VÕI Nimetab tegevuse ja ühe tegelase.</p>
Konflikt ja lahendus	<p>Sündmuse konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud ja kirjeldatud täpselt (episood* on terviklik):</p> <p>Välja on toodud: algatav sündmus/konflikt (nt <i>pall kukub vette, pall on vees/nad näevad palli, tüdruk viskas palli vette, tuul viis palli vette</i>).</p> <p>JA/VÕI Tegelaste sisemised reaktsioonid/plaanid (nt <i>üks/mõlemad tegelased tahavad palli kätte saada, tüdruk mõtleb, kuidas palli kätte saada</i>).</p>	<p>Konflikt ja lahendus on loogiliselt esitatud, kuid kirjeldatud osaliselt.</p> <p>Toob välja algatava sündmuse ja lahenduse (nt <i>Pall kukus vette. Kutsu tõi ära.</i>).</p> <p>Selgelt ei eristu tegevus ja lahendus.</p>	<p>Ei too välja konflikti ja lahendust.</p> <p>VÕI Esitab sündmuse käigu vales järjekorras.</p> <p>VÕI Eksib sisuliselt (nt <i>tüdruk annab palli koerale</i>).</p>

	<p>tiidruk ütleb nt „vaata, mis juhtus,” „mis ma nüüd teen?“, tiidruk/koer on ehmunud/kohkunud, koer otsustab/mõtleb palli ära tuua.</p> <p>JA Tegevus olukorra lahendamiseks (nt koer hüppab vette/ujub palli poole/püüab palli saada).</p> <p>JA Lahendus (nt koer saab palli/toob palli veest välja/annab palli tiidrukule).</p>			
Lõpp (kokkuvõte)	<p>Jutt on selgelt lõpetatud, võttes kokku mõlema tegelase reaktsioonid või tegevuse. Näiteks:</p> <p>Koera tunded ja/või tegevus (nt koer on märg, väsinud, õnnelik, rõõmus, uhke/koeral on külm, koer naeratab, koer liputab saba, koer ütleb „palun”, „ole lahke”).</p> <p>JA Tiidruku tunded ja/või tegevus (nt tiidruk on õnnelik, rõõmus, tänulik/tiidruk ütleb aitäh, tiidruk võtab palli).</p> <p>JA/VÕI Lõpetab jutu, pakkudes välja omapoolse sobiva lahenduse, mida piltidel ei ole kajastatud (nt nad hakkasid uuesti palli mängima).</p>	<p>Mainib lõpus ainult ühe tegelase reaktsiooni või tegevust.</p> <p>VÕI Viitab tulemusele, mis on pildil näha (nt <i>ja siis oli pall maas seal</i>), kuid puudub jutu kui terviku kokkuvõte, lähtuvalt eelnevalt toiminust</p> <p>JA/VÕI Annab verbaalselt märku, et lugu on lõppenud (nt <i>nüüd on lõpp</i>).</p>	<p>Jutul puudub lõpp: laps lõpetab järsku loo, nt katkestab jutustamise ja kuulaja peab ise järeldama, et lugu on lõppenud.</p>	
1.2. Teemakohasus ja teema	<p>Kogu esitatud info on teemakohane. Sündmused on loogilises ja sobivas</p>	<p>Valdavalt on jutustus teemakohane. Sündmused on loogiliselt järjestatud,</p>	<p>Jutustuse teemat on raske mõista, kuna põhisündmust</p>	

arendamine	<p>järgnevuuses.</p> <p>JA Välja on toodud teema seisukohalt olulised detailid.</p> <p>JA Jutustuses ei ole mõttelinki, mis takistaksid kuulajal jutustuse mõistmist.</p>	<p>kuid teemaarendus on vähetatline.</p> <p>JA</p> <p>Võib olla lisatud ebaolulisi detaile või on rõhutatud vähemolulisi tegevusi/detaile.</p>	<p>puudutavat infot on ära jäetud. Tegemist on valdavalt piltide kommenteerimisega ja tegevuste nimetamisega.</p> <p>JANÕI Esinevad kordused, teemat ei arendata edasi.</p> <p>JANÕI Lisatud on üleliigset, teemasse mittepuutuvat infot</p> <p>JANÕI Sündmuste käik on ebalooiline.</p>
<p>II. Jutustuse mikrostruktuur</p> <p>1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)</p>	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on selge ja ühemõtteliselt arusaadav kogu loo vältel.</p> <p>JA Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) varieeruvalt.</p>	<p>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel: mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p>VÕI Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps ei kasuta samaviitelisi sõnu (nt <i>tüdruk ja koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p>Liialdab asesõnadega.</p> <p>VÕI Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Siduvate vahendite kasutamine	Kasutab erinevaid sidususe vahendeid varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal,</i>	<p>Kasutab siduvaid vahendeid streootüüpset: valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha-</p>	<p>Ei kasuta sidendeid lausungite ühendamiseks.</p> <p>VÕI Kasutab ainult üht</p>

	<p><i>lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p>ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aistas koera sest et hoidis tast kinni</i>).</p>	<p>tüüpi sidendeid (nt <i>siis</i>, määrsõna <i>siin</i>).</p> <p>JA/VÕI Kasutab valet sidendit.</p>
3. Grammatiline õigsus ja keerukus	<p>Jutustuses esinevad nii liht- kui lihtlausungid. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid.</p> <p>Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad mitmed agrammatilised lausungid: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Triinu Soro

(sünnikuupäev:13.01.1978)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Kolmanda klassi õpilaste suuline vahendatud tekstiloom,

mille juhendaja on **Kaja Plado,**

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 03.05.2016